

成人学習・人権学習における参加型の可能性

上杉 孝實

要 約

成人学習では、自己表現をまじえながら主体的に学習することが重視される。このことから、日本の社会教育においても、共同学習、生活懇談会、セミナー、生活史学習などの参加型学習が展開されてきた。一方、企業研修等で、感受性訓練など心理的な技法がよく用いられてきた。人権学習においても、ゲームなども取り入れた手法が注目を集めている。学習を身近なものとし体験を活かしていくうえで、参加型学習は重要であるが、多様な方法を組み合わせる必要がある。とくに人権学習などでは、社会と関連づけることや現実に触れることが欠かせない。この点で、同和教育の成果をふまえることが大切であり、地域における計画づくりや共同活動を通じての学習、教育への参画などが重要となる。

一 成人教育における参加型学習の歴史

参加型学習は、広い意味では、学習者が受身でなく、自己表現をまじえながら主体的に学習することをさす。このような学習は、学校教育においても、大正期の自由教育において、また第二次世界大戦後の新教育において、討論を通じての学習や調査学習などでよく見られたもの

である。ワークショップといった言葉も、新教育のなかでよく使われ、共同作業による学習が促されたのである。しかし、このような参加型学習は、社会教育において一層重視されてきた。成熟を前提とし、子ども以上に豊富な体験を持つ成人は、受身の学習で満足するものでなく、また、その体験を活かし、人々との交流を進めるなかで、学習効果が大きいものになるのである。さらには、学習を自ら計画し、管理することによって、学習主体である

だけでなく、教育主体にもなることが期待されるのである。

二〇世紀初頭にイギリスで成立した労働者教育協会(WEA)は、高等教育を労働者のものにといいスローガンのもと、チュートリアル・クラスといった独自の方法を編み出した。多様な人の参加する成人教育にあつて、三〇人以下のクラスで、個別指導もまじえながら、週一回の授業を三年をかけて行うもので、そこでは討論が重視された。日本でも、大正期に、大学等に委嘱して成人教育講座が行われたときに、このチュートリアル・クラスをモデルに、討論重視の学習をとの声もあつたが、日本人は討論に慣れていないからの理由で、講義中心になつた。これに対して、それではいつまでたつても討論に慣れないことになるとの批判がなされたのである。⁽¹⁾

第二次世界大戦後は、民主主義の普及との関連で、討論や調査、共同作業や実践行動を伴つた学習が盛んになつた。そこでは、アメリカの進歩主義的教育方法の導入が見られ、さまざまな討議法やグループワークの紹介が行われた。ただ、その学習は、民主的態度を養うものとして方法面に重点が置かれ、直面する問題に対する認識を深め、それを掘り下げることが十分なされたとはいえない。レクリエーションと結びつき、学習を楽しくした

が、身近な人間関係の民主化をとりあげるときはともかく、社会の諸問題に迫る学習とはなりがたい面があつた。

一九五四年に日本青年団協議会で提唱された共同学習は、その弱点を克服しようとするものであつた。身近な生活問題をとりあげ、話し合いによって認識を深め、解決のための実践とつなぐとするとするものであつた。⁽²⁾以後、青年のみならず、女性や成人の学習で、中心的位置を占めるようになるのである。それにはまた、生活記録を書き、それにもとづいて話し合う学習が伴ってくる。これは、昭和初期以来の学校教育における生活綴方教育の応用である。このように、生活に取り組む学習と主体形成とを重ねることを企図した学習が展開されたのであり、参加型学習の発展が見られたのである。社会教育における学級は、このような共同学習を中心とするものとして意識されるようになっていく。

一九六〇年代に入るところから、社会の変動は激しくなり、農業構造の変化など産業構造も大きく変わって、身近な問題解決にも、社会構造そのものについての深い認識が必要になる。共同学習が進むなかで、話し合いを重視するあまり、指導者不要論が出されたり、講義を避ける傾向も見られた。⁽³⁾しかし、社会構造の認識は、話し合

いによる経験の交流だけでは、深まらないことも多い。じつくり専門家の話を聞き、科学的な学習をすることも必要になる。高度経済成長のもたらした公害問題に取り組むためには、自然科学や社会科学の学習が不可欠であり、専門的な講義も含め、共同研究を行うなど、理論学習と経験学習を突き合わせるものが求められるようになった。講座型の教育の見直しが見られるようになったのである。

一九六〇年代に展開された信濃生産大学は、深刻さを増す農業問題等を取りあげて、地域における日常的な共同学習を基礎としながら、郡市レベルでのセミナー、県レベルでの理論学習につないでいくものであり、生産学習と政治学習の結合をはかるものであった。このころから、講座等での体系的学習と共同学習との結合が重視されてきたのである。

一九六七年から始まった京都府における「ろばた懇談会」も、集落単位で地域の生活課題を取りあげて、住民が話し合い、解決に向けての方向を探る生活懇談会方式の学習で、行政関係者も資料提供者としての機能を果たすことが求められてのものであった。府内の公民館体制の不十分さもあって、必ずしも体系的学習との結合がスムーズになされたとはいえないが、実践とのつながりの

強い住民主体の学習であった。

このころ、都市近郊などでは、専門的な知識の吸収にも努めながら自分たちで調査や研究に取り組むセミナー型の学習がふえてくる。少人数で、専門家の話も聞きながら、話し合いとともに共同で調べ検討することによって、学級と講座の特色を総合しながら学習を深めていくものである。一九八〇年代には大阪市立婦人会館でも、一年目は講師の話聞くことに重点を置くが、二年目には学習者自身による共同討論、制作、調査、研究等による学習が中心となり、その成果が報告書等にまとめられるといった二年制コースが開設されるのである。ただ、一年目にくらべ、二年目での学習に参加する人が減少する傾向があり、まだ一般に講義を聴くことの方になじみを感じている人が少なくないのである。

もとより、調査学習は、都市部だけのものではない。長野県の松川町における健康調査学習は、健康問題が単に個人的な問題でなく、社会の問題につながっていることに気づき、自ら生活を築く取り組みとまちづくりを重ねていくものであった。これらの学習を支えた松下拡に影響を受けた全国各地の保健婦（師）や栄養士たちは、単に住民に衛生知識を与えるのではなく、住民が自ら考え実践することへの援助に重点を置くようになるのであ

り、社会教育の観点からの健康教育をそれぞれの地域で行っているのである。

社会同和教育においても、部落解放運動とのつながりが強調され、部落問題への主体的な取り組みと結合した学習が重視されることになる。⁽⁶⁾しかし、行政が啓発として行ったものの多くは、多人数を対象とした講演会であり、早急に認識を広めるために結論を提示することが中心であった。それが従来の不正確な問題のとらえ方は正に、ある程度の効果をもたらすことはあったが、主体的な問題解決に向けての取り組みには容易に結びつかず、課題を残してきたことも事実である。

このような短所を補い、学習者層を広げるものとして、身近な場で話し合いながら学ぶ地区別懇談会が開かれてきた地域も少なくない。ここでは住民が部落問題と自分の問題とを重ねながら、主体的に学習が展開されることが期待された。そこには、共同学習、生活懇談会の系譜を見て取ることができる。しかし、この学習を進めるには、問題の提示や話し合いの促進、さらにはその整理などで、リーダーには相当の力量が要請される。⁽⁷⁾身近な問題にとどまって部落問題との関連づけや広い社会とのつながりが弱いものになったり、差別的な言動がそのままになったり、逆にそれを警戒してみんなが黙り込んだり、

助言者が一方的に話したりということもまれではない。学習内容と方法に関してのリーダーの研修機会が十分用意されることが必要なのである。

二 さまざまな参加型学習の方法

職場での研修には、アメリカで開発されたロール・プレイング（役割演技）などの手法が比較的早くから用いられていた。管理職と一般職員の相互理解を深めるものとして、役割を交換しての即興劇を行うなどはその例である。⁽⁸⁾一九七〇年代には企業内教育において研修ブームが起き、アメリカなどで発達した教育・心理理論に基づいた手法が導入され、限られた空間での長時間セッションによって、パーソナリティの防衛機制をくずして人間改造をはかるものなどが流行した。限られた空間において小集団で長時間話し合うエンカウンター・グループやTグループなどは感受性訓練として、集団の力によって自己を解放することが目指されたものであり、疎外が進むなかでの一つの手法であるが、非指示的な方法が中心の前者にくらべ後者では、ときにトレーナーによって、強い刺激を与え、受講者を心理的に追い詰めて危険な状態をもたらす例もあった。⁽⁹⁾これらは、社会的な認識を深

めることよりも、心理的変化に重点を置いたものである。

非指示的な状況に受講者を置いて、自ら動きをつくらざるを得ないようにする方法は、これよりも早く、国際的な研修の場などで見られたが⁽¹⁰⁾、日本でも昭和初期の下村湖人の青年団講習所における実践などに、同様の考えを見ることができる⁽¹¹⁾。このような方法も、一九七〇年代には、参加型の学習としてよく用いられた。はじめの段階で、与えられた研修への受動的参加姿勢を変えるのは効果のある方法であり、自主的な取り組みを進めるものであるが、終始、非指示的であつては方向性のある学習になるとはいえない。

この間にも、各方面でワークショップによる学習が行われてきたが、研究におけるフィールドワークの分野で川喜田二郎によつて開発されたKJ法⁽¹²⁾が、学習においても、問題をめぐつて共同で討論し、それらを生かしながら整理していくうえで有効であることから、用いられることが多くなつてくる。

一九七五年の「国際婦人年」を契機とし、それ以後の「国連婦人の一〇年」を通じて女性の解放のための学習が展開されるなかで、自己を見つめ、表現し、解放への展望をひらくための手法に、さまざまな工夫が凝らされ

ることになる。性の社会的規定にメスを加え、それを打破する認識をもたらすうえで女性学の果たした役割は大きい⁽¹³⁾が、同時に自己や自己を取り巻く問題への気づきのためのロール・プレイングやゲームの開発、自己表現のための演技や身体活動の応用などが試みられてきた。

人権学習においても、一九八〇年代以後、擬似体験などを通じて問題への気づきを促進するアメリカやヨーロッパでの学校教育における学習方法が紹介され⁽¹⁴⁾、成人教育にもその適用がはかられるようになる。ただ、成人の場合、子どものように遊びと結びつけることは容易ではなく、擬似体験よりもリアルな体験でないと変わりにくい点があり、機械的な適用では失敗することもまれではない。生活上の実体験との照合が重要であり、成熟を前提としての主体性の発揮が必要となるのである。また、被抑圧のみならず抑圧への加担に気づき、それからの脱却をはかるには、そのことの自分にとつての意味の確認と、それをもたらししている仕組みの認識が欠かせない。知識を得るだけでは、自己を変え、社会を変える動きに必ずしも直結しないことから、知性と感性の結合が重視され、演劇や映画などの観賞もまじえての人権学習が展開されてきた。観賞だけではやはり受動的な姿勢に終わることも考えられるので、実際に制作や出演などの参

加活動が重要になっている。⁽¹⁵⁾最近では、音楽を通じて、その背後にある人々の思いや歴史を考え、表現していく学習も広がりつつある。

現地に赴いて実地に学ぶことは、以前からよく行われてきたが、近年では、見学の域を越えて、体験、さらには共同活動といったフィールドワークによる学習がふえてきている。⁽¹⁶⁾人権学習においても、被差別当事者の話を聞くとともに、問題解決に向けての共同討議から行動を共にするなかでの学習が、重要性を増している。「なすこと」によって学ぶ⁽¹⁷⁾ことがあらためて注目されるようになってきているのである。住みよいまちづくりは、人権の守られるまちづくりであり、福祉の増進が見られるまちづくりであって、部落解放運動における地域総合計画とその実現の方法を応用するなど、部落とその周辺の住民が一体となって、まちづくりの計画から実践まで学習と行動を重ねていく取り組みも各地で展開されている。⁽¹⁷⁾住民本位の地域づくりには学習が欠かせないものであり、どの地域でも展開され得るものである。

三 参加型学習の課題

このように、参加型学習といっても多様であるが、最

近は、心理的なもの、ゲーム的なものが、その代表であるかのようになっている。その背景には、これらが比較的、学習という感じを伴わず多くの人にとって入りやすいということもあるが、自分に目が向けられるということが魅力になっていることもある。今日、社会が複雑になり、ストレスが増す一方、人間関係の希薄さのなかで、孤立感を抱く人や、人との関わり方に困難を感じる人も多くなっている。社会の行く末や自分の未来に展望を持たず、内向的になり、自分探しに関心を寄せる人が目立つ状況にある。臨床心理学ブームにもそのことがあらわれている。

人権学習においても、これまで問題の歴史的把握や現状認識に重点を置くとともに、意識の変革が追求されてきたが、自分の問題と結びつけて変革を示すまでには、時間を要する。その点、直接自分に焦点の当たる心理的な手法に、人間変容への即座の効果を期待することがある。行政の展開する啓発などでは、講演などが多く、マナーも指摘されるなかで、新しい手法を模索していたこともあって、このような参加型学習が急速に各地で広がりを見せている。

討論を競技化したディベートもよく用いられるものである。時間制限のもとで、論を展開し、相手への質問や

反駁を行って勝敗を競うことは、討論の訓練にはなるが、じっくり考え、相手の考えをも吸収して、新たな見解を得ることにつながるものばかりとはいえない。

社会的に規定された問題を構造的に把握し、それを変えるための認識が、心理的な手法やゲーム的な手法からただちにもたらされるわけではない。身近な人間関係を広げたものが社会であるとは簡単にはいえないのである。対面的で直接接触の可能な小集団で働くメカニズムと、マスコミ等でなければ把握しにくい間接接触の広い社会における作用はまったく同じではない。学校教育における社会科学においても、アメリカの影響の強い、身近な集団の経験的把握を同心円的に広げていけば社会理解ができるとした考えに対し、広い社会をとらえるには、歴史的な把握が不可欠であり、法則追求的な科学学習が必要であるとの意見もある。

かつて、共同学習においても、話し合いを重視するあまり、指導者不要論もあって、経験のレベルを越えない学習に陥り、変動の見られる社会構造に迫ることができず、問題に対応できていないとの指摘のあったことが想起される。身近な経験を出発点としたり、社会的問題をそれとつなぐことはきわめて重要であり、成人教育で重視されてきたことであるが、そのことは経験レベルにと

どまってよいということではない。単に学習の効果だけでなく、参画型市民社会の実現に向かうためにも、主体形成につながる参加型学習の意義は大きい。それには多様なものがあり、その組み合わせによって、認識の深化と態度変容との結合をはかることが課題となっているのである。

成人は、長い人生のなかで既成観念へのとらわれがあり、それを自明とみなすようになっていくことが多いので、まずそのことへの気づきが重要である。ジェンダー問題学習でよく用いられる「外科医とその息子」あるいは「裁判官とその息子」の物語などで、息子の父が別いるとの設定になっていることから聞き手に混乱が生じるのは、外科医や裁判官を男性と思い込んでいることからくるものであり、既成観念による拘束の状況を明らかにするものである。しかし、学習はそこにとどまるものではない。そのような考え方や実態の歴史的・社会的背景や、社会文化による差異などの学習を伴うことによって、解決への展望がひらかれてくるのである。

すでに見たように、生活懇談会方式の学習でも、そこで出された問題を深めるためには体系的学習につながる必要のあるものが少なくなかった。そのことは、参加型学習を排除するものではない。討論によって問題を深める

ことは可能である。しかし、似通った者どうしの話し合
いでは、相互理解は容易でも、異なった見方が入り込み
にくい。異なった立場にある者との触れ合いによって、
また新たな見方が加わり、学習の発展がもたらされるの
である。話し合いによって生じた疑問に基づいて、次回
はその疑問を解くのに適切な人も加えて討論を深めると
いった学習の継続で、認識と態度の変容が期待されるの
である。

これまで、行政の関わる人権啓発のなかには、正しい
認識をもたらすことを急ぐあまりに、過程抜きで結論を
提示する傾向も見られた。問題の深刻性から解決が急が
れねばならないが、真に人々が解放されるためには、意
見の交換など学習過程が重視されなければならない。そ
れを進めるうえで、的確に学習者の参加を促し、相互作
用の促進によって見解が深まり、態度が新たになること
を支えるファシリテーターの役割は大きい。その人は、
単に技法だけでなく、問題についての深い理解を持って
いなければならないのである。

人権学習においては、人権が自分の問題であることの
把握が重要である。日常的にはそのことが意識されてい
なくても、人権が侵害されればその重要性に気づき、そ
れが守られる社会を築くことを求めることになる。部落

問題など人権問題への取り組みは、自らの人権のとらえ
方を豊かにするものとして位置づけられ、展開されるこ
とが大切であって、基本的な人権の実現状況や日常的な生
活文化の点検と重ねていく必要がある。憲法学習などと
自分の生活を振り返る学習との結合が課題となるのであ
る。

四 すべての人による教育

人間の変容は、洗脳のかたちでもなされ得るものであ
る。心理操作によって人間が変わったとしても、それが
人格破壊以外の何ものでなく、特定の人間の意思に操ら
れることになる場合もある。そのようなマインド・コン
トロールと異なって、人権学習は、批判力を具えた人間
形成を中心にし、認識を深めることを重視するものであ
る。強制によってでなく、互いの尊重のうえに立って対
話を大切にし、見方を広げていくことに力を注ぐのであ
る。

このようなパースペクティブ変容の理論は、多くの成
人教育論者に見ることができ¹⁹⁾が、それを民衆教育にお
いて課題提起型学習として実践したP・フレイレの与え
た影響は大きい²⁰⁾。対話の重視からその方法はソクラテス

の方法と呼ばれることもあるが、ソクラテスは、ソフィストの自信過剰を打ち砕いて、真理に向かわせるところにねらいがあるのに対して、フレイレは、抑圧の結果、自らを過小評価している民衆がその生活知について覚醒することに重点を置いた。支配的な文化そのものを相対化し、共同の力で新たな文化創造に向かうことが求められるのである。

学校においてであれ、地域においてであれ同和教育は、これまでの文化を見つめ直し、人権相互の関連を把握するうえで、重要な学習を展開してきた。差別の現実学ぶこと、生活を直視すること、現象だけに目を向けるのではなく本質に迫ること、内面にあるものを把握することなどを提起してきた。また、糾弾においても、差別意識の形成過程を重視し、それに気づくことを促してきた。そこには生活史学習と重なるものがあり、自己が社会的に形成されていることを自覚するところから、そのような意識をもたらしている社会の変革に取り組むことが期待されたのである。参加型学習においても、このような視点が生かされなければならない。身近な小状況を見無視してはならないが、それを取り巻く社会といった大状況との関連を見失ってはならないのである。

成人教育にとって、参加は学習の手段以上のものであ

る。学習主体としてだけでなく、すべての人が教育主体ともなることによって、主権者であり、自治の担い手である市民の力が増すのである。生涯教育が抑圧の手段ともなれば、解放を進めることにもなる、と言ったE・ジェルピが、後者に向かうために重視した「自己で管理する学習 (self-directed learning)²¹」は、このような教育主体の構想とつながるものであり、「すべての人のための教育」とともに「すべての人による教育」の主張となっているのである。²²

この場合、教えることだけが教育ではない。学習プランの作成、学習内容の編成、学習資料の収集・作成、学習者の組織化、学習集団の運営、学習相談・情報の提供なども教育であり、すべての人がこれらを担うことが望まれるのである。このような教育の担い手の形成と重なることによってこそ、本来の参加型学習といえる。これまでも、公民館などの主催事業では、講座・学級の終わる頃には自主的な学習集団が形成されるように、事業の展開過程において、学習者の運営参加を進めている。近年は、市民企画講座なども広がってきている。人権学習においても、このような動きが活発になることが期待されるのである。

人々の自由な参加のもとでの学習促進に果たす博物館

の機能も注目に値する。人権学習においても、リバティ
 おおさか、水平社博物館などの役割が大きい。他の博
 物館でも、人権の視点からの展示に力を入れることによ
 って、多くの人の学習参加が可能となるのである。ここ
 でも、展示の計画や説明などに、多くの住民が関わるこ
 とによって、それらの人にとって参加型学習がなされる
 とともに、教育参画が実現するのである。人権センター
 やさまざまな社会教育施設でもこのような試みはなされ
 得るものである。その際、施設の専門職員の学習支援の
 役割には大きいものがあり、住民との共同活動を通じて
 の互いの力量の高め合いが大切になる。ボランティアの
 活躍も、コーディネーターの機能の発揮によるところが
 大きい。

子どもの教育への保護者や住民の参加は、学校評議員
 制度にも見ることができ、より積極的なものとして、
 子どもの背後にある地域のあり方をも問う、川崎市の地
 域教育会議や大阪府の地域教育協議会などの取り組みが
 ある。ここでは、地域を担う成人の教育も課題になるの
 である。第二次世界大戦後、地域の学校教育・社会教育
 を総合した地域教育計画を教員・住民でつくり上げる試
 み各地で見られたが、それに子どもも加えて、地域教
 育計画を樹立し、教育全体を皆で担っていくことが、今

求められているのである。

NPOの活動も盛んになり、法人格を取得するものも
 ふえている。参画型市民社会の充実のためにも、成人教
 育を進める自主団体の活性化が望まれると同時に、教育
 が多くの人のものとなるには、公的なサポートが欠かせ
 ない。パートナーシップによる教育の推進への期待が大
 きいのである。

注

(1) 川本宇之介『社会教育の体系と施設経営』経営編、最
 新教育研究会、一九三二年、一九一頁。

(2) 日本青年団協議会『共同学習の手引』日本青年館、一
 九五四年。

(3) 『吉田昇著作集』2、三省堂、一九八一年、八六―九八
 頁。

(4) ろばた懇談会を集約した書として次のものがある。津
 高正文、森口兼二編『地域づくりと社会教育』総合労働
 研究所、一九八〇年。

(5) 松下拡編『保健婦の力量形成』勁草書房、一九九五年。
 松下拡編『栄養士の力量形成』勁草書房、一九九七年。

(6) 社会同和教育についてはいくつかの書があるが、比較
 的早いものとして次のものがある。川内俊彦『社会』同

和」教育実践の手引』私家版、一九七五年。

(7) 上杉孝實「地区懇、リーダー養成講座の持ち方」『解放研究しが』第三号、反差別国際連帯解放研究所しが、一九九三年、三〇八頁。

(8) たとえば、大段智亮『人間の看護』創元社、一九六八年、一五三―一五五頁。

(9) このころの企業研修の特徴について述べたものに、次の書がある。村井実他編『市民のための生涯教育』日本放送出版協会、一九七〇年、一四二―一六二頁。

(10) 佐藤三郎編『人間関係の教授法』明治図書出版、一九六九年、一三三―一三三頁。

(11) 『下村湖人全集』6、国土社、一九七五年、七五―一六九頁。

(12) 川喜田二郎『発想法』中央公論社、一九六七年。川喜田二郎『続・発想法』中央公論社、一九七〇年。

(13) 女性学のさまざまな方法については、次の書がある。国立婦人教育会館女性学・ジェンダー研究会編『女性学教育／学習ハンドブック』有斐閣

(14) シヤール・フォルタ、ロラン・ランタフ／中川喜代子監訳『実践 人権教育の方法』明石書店、一九九三年。グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー／中川喜代子監訳『ヒューマン・ライツ』明石書店、一九九三年。

(15) 一九九〇年代に豊中市で行われた人権週間における市民演劇は、その一例である。

(16) たとえば、和泉市内にある「NPOダッシュ」の人権フィールドワークの試み。

(17) たとえば、上杉孝實「周辺地域・地域内啓発と生涯学習」『部落解放研究』第一〇八号、部落解放研究所、一九九六年、二―一三頁の事例など。

(18) 吉田昇、前掲書、八六―九八頁。

(19) たとえば、J.Mezirow, Transformative Dimensions of Adult Learning, Jossey-Bass, 1991.

(20) パウロ・フレイレ／小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、一九七九年。パウロ・フレイレ／里見実他訳『伝達か対話か』亜紀書房、一九八二年。パウロ・フレイレ／柿沼秀雄訳『自由のための文化行動』亜紀書房、一九八四年。

(21) エットーレ・ジェルピ／前平泰志訳『生涯教育』東京創元社、一九八三年、一六―一九頁。

(22) エットーレ・ジェルピ／海老原治善編『生涯教育のアイデンティティ』エイデル研究所、一九八八年、五九―六〇頁。